



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**INGLEDY DELANA PEREIRA DE OLIVEIRA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ERE: RELATO DE UMA PROFESSORA DA REDE  
MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB**

**CAMPINA GRANDE**

**2022**

INGLEDEDY DELANA PEREIRA DE OLIVEIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ERE: RELATO DE UMA PROFESSORA DA  
REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado ao Departamento do Curso de  
Pedagogia a Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Sub-área: Psicologia Educacional e Escolar

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**CAMPINA GRANDE**

**2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48p Oliveira, Ingledy Delana Pereira de.  
A prática pedagógica no ERE [manuscrito] : relato de uma professora da rede municipal de campina grande-pb / Ingledy Delana Pereira de Oliveira. - 2022.  
26 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.  
"Orientação : Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."  
1. Prática pedagógica. 2. Ensino remoto emergencial. 3. Pandemia da Covid-19. I. Título  
21. ed. CDD 372

INGLEDY DELANA PEREIRA DE OLIVEIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ERE: RELATO DE UMA PROFESSORA DA  
REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado ao Departamento do Curso de  
Pedagogia a Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Sub-área: Psicologia Educacional e Escolar

Aprovada em: 6/12/2022

BANCA EXAMINADORA

Fabiola M. S. Gonçalves

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria do Rosário Gomes Germano Maciel

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário Gomes Germano Maciel

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Nelsônia Batista da Silva

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nelsônia Batista da Silva

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“A pedagogia jamais é ou foi politicamente indiferente, pois, voluntariamente ou não, por seu trabalho sobre a psique, sempre adotou um padrão social particular, uma linha política, de acordo com a classe social dominante que guiou seus interesses.”

(Vygotsky, 1997b, p. 348)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1</b>	<b>A importância da aprendizagem escolar para o desenvolvimento humano</b> ..	<b>8</b>
<b>2.2</b>	<b>A ausência do ambiente escolar em decorrência da pandemia e o crescimento da desigualdade educacional</b> .....	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>12</b>
<b>3.1</b>	<b>Delineamento da pesquisa</b> .....	<b>12</b>
<b>3.2</b>	<b>Construção dos dados</b> .....	<b>13</b>
<b>3.3</b>	<b>Participante da pesquisa</b> .....	<b>13</b>
<b>3.4</b>	<b>Análise temática</b> .....	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>13</b>
<b>4.1</b>	<b>Estratégias de aprendizagem</b> .....	<b>13</b>
<b>4.2</b>	<b>Os desafios enfrentados no ERE</b> .....	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>17</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>17</b>
	<b>APÊNDICE A – Formulário do Google Forms</b> .....	<b>20</b>
	<b>APÊNDICE B – Convite para participar da entrevista</b> .....	<b>22</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada</b> .....	<b>23</b>
	<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>24</b>
	<b>APÊNDICE E – Termo de Autorização para Gravação de Voz</b> .....	<b>26</b>

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ERE: RELATO DE UMA PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB

Ingedy Delana Pereira de Oliveira<sup>1</sup>

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves<sup>2</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a prática pedagógica de uma professora do ensino fundamental anos iniciais, no município de Campina Grande-PB, no contexto do ensino remoto emergencial (ERE). Assim, buscamos analisar suas estratégias de aprendizagem e os desafios enfrentados por ela durante o ERE. Como apoio para as discussões, recorremos a estudos voltados à teoria histórico-cultural, que tem como base as pesquisas de Vygotsky e colaboradores. Além disso, foi necessário buscarmos estudos bibliográficos sobre a temática em relevo, considerando que o cenário da pandemia COVID-19 é algo recente. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, que, segundo Yin (2001), visa à investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. Desse modo, através de um formulário disponível no Google Forms, realizamos a coleta de dados e, em seguida, por meio de uma entrevista semiestruturada, aprofundamos o relato disponibilizado no formulário. Os resultados mostram que, apesar de todos os desafios enfrentados, a professora buscou estratégias para trabalhar em sua nova realidade e meios de alcançar todos os alunos, mesmo não sendo possível, pois a falta de recursos tecnológicos tornou-se uma barreira excludente diante do ensino remoto.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Ensino remoto emergencial. Desafios. Pandemia.

### ABSTRACT

This research aims to investigate the teaching practice of one elementary school teacher, in the city of Campina Grande- PB, during the Emergencial Remote Teaching (ERT). Thus, we analyzed her learning strategies and the challenges that she faced during the ERT. To support the discussions, we looked for studies focused on the cultural-historical theory that is based on Vygotsky and his collaborators. Besides, it was necessary to search bibliographical studies on the topic addressed, considering that the scenario of the COVID-19 pandemic is very recent. This research is characterized as a case study that, according to Yin (2001), aims to investigate a contemporary phenomenon inserted in a real life context. In this way, we collected research data through a form available on Google forms and then, through a semi-structured interview we accurately analyzed the teacher's report. Despite all the challenges faced, the results showed that the teacher sought strategies to work in her new reality, and looked for many ways to reach all the students, even though it is not possible, because of the lack of technological resources that became an excluding barrier during the remote teaching.

**Keywords:** Teaching practice. Emergencial Remote Teaching. Challenges. Pandemic.

---

<sup>1</sup> Estudante de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - Campina Grande/PB; ingledy.oliveira@aluno.uepb.edu.br.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional de Formação de Professores; Universidade Estadual da Paraíba - Campina Grande, PB; fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br.

## 1 INTRODUÇÃO

No início de 2020, o mundo se deparou com a pandemia da COVID-19. No Brasil, a maioria dos estados e municípios recebeu orientações para se manter em casa, em isolamento social, como uma das principais formas de contenção da transmissão em massa, de modo a não sobrecarregar o sistema de saúde. O ano letivo escolar havia começado em fevereiro, porém as aulas foram suspensas no mês de março, seguindo as orientações governamentais, que consideraram a medida necessária para manter o distanciamento social. Desse modo, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 1,5 bilhão de estudantes no mundo foi afetado pelo fechamento de escolas devido ao vírus. As redes educacionais brasileiras públicas e particulares adotaram o ensino remoto como meio para dar continuidade ao calendário escolar, a partir da publicação da Portaria nº 343 no dia 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

Nesse cenário, o ensino remoto surgiu como uma estratégia emergencial com o objetivo de fornecer os conteúdos curriculares que antes seriam desenvolvidos em sala de aula. Assim, o ERE tornou-se a principal alternativa para as instituições de ensino do nível básico e superior, sendo esta uma mudança temporária para dar continuidade ao processo educacional. A sala de aula abriu espaço para as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), e as ferramentas digitais passaram a ser a única forma de manter o contato entre professores e alunos, na tentativa de manter o vínculo que já havia sido estabelecido no curto tempo de aula presencial durante o ano de 2020, além de ser um modo de evitar as perdas educacionais.

Entretanto, não houve um preparo prévio dos docentes e discentes para o uso das TDIC, trazendo à tona que a falta de infraestrutura e de formação continuada dos professores interfere diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias, sendo esta uma problemática da realidade das instituições públicas do Brasil (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Outra barreira encontrada no ERE, para muitos professores e alunos, foi a falta de acesso aos recursos tecnológicos adequados e necessários para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Essa restrição ao acesso remoto escancarou e alargou a desigualdade educacional presente nas instituições brasileiras, antes mesmo da pandemia da COVID-19.

Diante dessa complexa conjuntura e dos impactos provocados no desenvolvimento educacional, iniciou-se um interesse crescente por estudos e pesquisas voltadas ao campo da educação, abordando essa temática sob múltiplos enfoques. Nessa perspectiva, buscamos investigar a prática pedagógica de uma professora do ensino fundamental anos iniciais, no município de Campina Grande-PB. Propõe-se, desta forma, (i) identificar, a partir da experiência de uma professora da rede pública ensino de Campina Grande, as problemáticas educacionais enfrentadas nos últimos anos por consequência da pandemia; (ii) analisar, a partir do relato dessa professora, as estratégias de aprendizagem durante o ERE. Como apoio para as discussões, buscamos estudos da teoria histórico-cultural, que tem como base as pesquisas de Vygotsky e colaboradores. Além disso, foi necessário recorrermos a estudos bibliográficos sobre a temática em relevo, considerando que o cenário da pandemia da COVID-19 é algo recente.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A importância da aprendizagem escolar para o desenvolvimento humano

A partir da teoria histórico-cultural, compreende-se que tanto as questões de ordem biológica quanto as de ordem cultural atuam de forma conjunta nos processos de

desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos. Para além disso, traz a noção de que o sujeito é ativo em seu processo, não apenas pelo meio que o cerca, nem somente por suas características biológicas, estando sempre em processo de transformação, significando e ressignificando seu papel no mundo (MELO *et al.*, 2020). Por assim ser, o sujeito é um ser histórico, construído através da relação que ele tem com o mundo tanto de forma natural quanto social. Desse modo, como citado anteriormente, o contexto da pandemia da COVID-19 nos levou para um novo cenário e, no campo da educação, também ocorreram modificações, como a substituição da sala de aula por telas de computadores e smartphones, o que conseqüentemente transformou a realidade educacional, exigindo adaptações e reinvenções e trazendo uma mudança cultural significativa no campo da educação.

A escola tem um papel além da aprendizagem, sendo vista também como um espaço de desenvolvimento social. De acordo com Vygotsky (2008), o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados desde o nascimento da criança, porém diferem do aprendizado escolar, pois, além de o segundo ser sistematizado, ele traz algo novo para o desenvolvimento do indivíduo, o que o autor define como zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Na teoria vygotskyana, compreende-se que a ZPD é o caminho entre o nível de desenvolvimento real, em que a criança já é capaz de executar determinadas tarefas sozinha, ou seja, quando alguns ciclos de desenvolvimento já foram consolidados; e o nível de desenvolvimento potencial, quando a criança precisa da mediação de outra pessoa, seja de um adulto ou de um criança que já tenha adquirido aquela experiência. Para Vygotsky:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (2008, p. 98).

Portanto, as demandas realizadas pela criança a partir da mediação demonstram, de fato, o seu desenvolvimento, diferentemente daquilo que ela já consegue realizar sozinha, pois o desenvolvimento que já foi consolidado não passará para um outro nível. Segundo Miranda (2005), “as possibilidades de alcançar, em um dado momento, novas aquisições mentais por meio da realização de tarefas mediadas por outras pessoas são fundamentais na teoria de Vygotsky, por revelarem o nível de desenvolvimento potencial”. Sendo assim, a mediação é necessária no processo de evolução da criança, e a escola, através da prática do professor, auxilia no alcance de novas conquistas em seu desenvolvimento, ou seja, o professor como mediador conduz o educando nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem para adquirir outros conhecimentos. Desse modo, a relação do sujeito com o mundo não acontece de forma direta, mas sim de forma mediada a partir do uso de ferramentas que auxiliam suas atividades. Como afirma Miranda:

Na concepção de Vygotsky, a relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, isto é, se dá por meio do concurso de um elemento intermediário, que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. (2005, p. 18).

Dessa maneira, seguindo as teorias marxistas, os postulados de Vygotsky afirmam que o uso de instrumentos, vistos como elementos sociais e como algo que o indivíduo não nasce com ele, é o meio pelo qual o ser humano transforma a natureza e, conseqüentemente, facilita o seu cotidiano, modificando seu meio cultural e social. Já os signos são instrumentos psicológicos orientados pelo sujeito, considerados mediadores de natureza psicológica, que ajudam no desenvolvimento de tarefas que exigem atenção e memória. Além disso, os signos

são representações mentais capazes de substituir um objeto ausente. Sendo assim, para Miranda:

Pode-se afirmar que a utilização de signos torna as ações humanas mais complexas e sofisticadas, ou ainda, a capacidade de operar com instrumentos mediadores é fundamental para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, diferenciando o homem de outros animais e o constituindo como humano. Esses mediadores criam espaços de representação, do qual emerge um mundo novo, o mundo da significação. (2005, p. 18).

Assim, ao longo do desenvolvimento de cada sujeito, ocorrem duas mudanças qualitativas no uso de signos: o processo de internalização e a utilização de sistemas simbólicos. As duas mudanças são fundamentais e mostram a importância das relações sociais entre os sujeitos na construção de processos psicológicos e no desenvolvimento dos processos mentais superiores. De acordo com Basso (2018), a internalização está associada ao processo da repetição, em que a criança se apropria da fala do outro, tornando-a sua. Enquanto os signos internalizados permitem o aprimoramento da interação social e a comunicação entre os sujeitos, os sistemas simbólicos organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Ambas se tornam essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e revelam a importância das relações sociais entre os sujeitos na construção dos processos psicológicos.

Miranda (2005) mostra que há dois processos diferentes no desenvolvimento da mente humana: as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores, sendo a primeira de origem biológica e a segunda de origem sociocultural. A função de origem sociocultural são as relações internalizadas, ou seja, a interação com o outro que contribui para a formação do sujeito. Para que essa interação social ocorra, Vygotsky destaca o uso da linguagem, que, nesse caso, é considerada um sistema simbólico simples, composta de signos. Na visão dele, a necessidade de comunicação deu origem à linguagem, dessa forma, sua função é a de intercâmbio social. Através dos signos, “traduzem ideias, pensamentos, sentimentos e são compreensíveis por outras pessoas; são portanto, sociais e individuais, envolvendo todo o contexto de interação” (VYGOTSKY, 2008). Desse modo, compreende-se que a palavra e o pensamento andam juntos.

O pensamento nasce através das palavras. É apenas pela relação da criança com a fala do outro em situações de interlocução que a criança se apropria das palavras, que, no início, são sempre palavras do outro. Por isso, é fundamental que as práticas pedagógicas trabalhem no sentido de esclarecer a importância da fala no processo de interação com o outro. (VYGOTSKY, 1989 *apud* BASSO, 2018, p. 7).

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor garante a interação da criança com o outro e, por meio da mediação, proporciona seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a escola é vista como um novo mundo de possibilidades, capaz de ampliar as experiências já vividas pela criança, em que o professor, de modo intencional, busca promover o desenvolvimento da linguagem para que ocorra a troca de experiências entre eles.

De acordo com Sforzi (2008), a escola é um lugar de novas formas de interação e prática social, pois, nesse lugar, a interação entre pessoas é de caráter intencional, ou seja, tem uma finalidade específica. Além disso, “a interação e o diálogo entre professor e aluno e entre alunos na sala de aula são diferenciados, pois o motivo dessa atividade é, em primeiro plano, o estudo” (p. 6). Sendo assim, a prática do professor precisa ter uma finalidade e estar alinhada à realidade social, cognitiva e afetiva do educando, para que seja capaz de motivar e despertar o interesse do sujeito.

Portanto, o espaço escolar deve ser visto como um lugar de desenvolvimento e aprendizagem, que ocorre principalmente através das relações sociais e da mediação cultural. Assim, além de a escola ser um ambiente extremamente necessário, ele deve ser garantido a todas as crianças, utilizando-se de práticas pedagógicas capazes de garantir a aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento, tornando-os indissociáveis.

## **2.2 A ausência do ambiente escolar em decorrência da pandemia e o crescimento da desigualdade educacional**

A desigualdade educacional está estritamente ligada a um conjunto de outras problemáticas sociais, que levam as escolas públicas brasileiras ao trabalho pedagógico precário. Antes da pandemia, os dados sobre a desigualdade educacional e o abandono escolar já eram preocupantes, de acordo com um estudo realizado em 2019 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Instituto Claro e outros parceiros sobre reprovação, abandono escolar e distorção em relação à idade-série (CALIXTO; FERREIRA, 2021). Nesse sentido, faremos uma breve contextualização sobre a desigualdade educacional para compreendermos seu agravamento na realidade do ERE.

O fracasso escolar é um agravo da histórica situação de desigualdade educacional e social, visto que, dentre os tantos problemas que a escola enfrenta, este afeta a continuidade da escolarização, enquanto direito social e repercute no cumprimento da função social da escola. Entendido como evasão e repetência, o próprio termo fracasso escolar reforça a ideia de que são incapazes aqueles que não conseguem aprender na escola, o que acaba gerando uma subjetividade preconceituosa, que culpabiliza e rotula os estudantes, sem uma reflexão sobre a complexidade do processo de aprendizagem. (MELLO; MOLL, 2020, p. 12).

Desse modo, o histórico de desigualdade educacional é pertinente no ensino público, e um dos fatores contribuintes é a situação de vulnerabilidade e de pobreza que ainda assombra a realidade brasileira, dificultando o acesso às instituições de ensino. Porém, na maioria das vezes, culpa-se o próprio aluno pela precariedade do ensino. Como afirma Arroyo (2011, p. 84), “as desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos, responsabilizando-os pelas desigualdades escolares”, desconsiderando o fator histórico-cultural que, segundo a teoria vygotskyana, a vida não pode ser vista apenas por um contexto, nem somente um único episódio, mas é o modo de ser do sujeito nas relações e práticas sociais, no que ocorre em todo o seu processo histórico, engendrado pelas diferentes posições sociais ocupadas e pelo lugar singular que cada um ocupa num dado momento (MOLON, 2008). Desse modo, os educandos não podem ser culpabilizados pelo fracasso escolar, pois é necessário considerar e refletir a realidade em que estão inseridos.

O ERE escancarou ainda mais os desafios educacionais, deixando o ensino distante do alcance de uma parcela dos estudantes brasileiros, pois, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021), no final de 2019, cerca de 4,3 milhões de alunos não tinham como acessar a internet no Brasil, por falta de recursos tecnológicos. A partir desses dados do IBGE, os educandos entraram na pandemia sem ter como participar das aulas remotas, já que é condição essencial neste modelo de ensino possuir os recursos tecnológicos para que seja efetuada a mediação do conhecimento escolar.

Diante desse cenário, a desigualdade educacional ficou em maior evidência, agravando uma problemática que já era presente nas escolas públicas brasileiras, mas que, de acordo com Ferreira e Calixto (2021), se intensificou, atingindo as classes menos favorecidas e as regiões mais afastadas, em que o abandono escolar, influenciado pela implementação do ensino remoto e das diferenças de materiais ofertados para o ensino público e privado, foi uma das consequências dessa disparidade, fazendo-se presente, mais uma vez, na educação brasileira.

Alves (2020), a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o ERE, constatou que o espaço físico da escola para a educação básica ainda é o ideal, mesmo que seja importante o uso das plataformas digitais, as quais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, elas não podem substituir o ambiente escolar. Além disso, a autora observou que a maioria dos estudantes de escola pública está inserida em uma realidade de dificuldade econômica, com difícil acesso às tecnologias digitais, falta de um local adequado em casa para estudar e ausência de orientação dos pais durante as atividades escolares, por terem um nível de escolaridade considerado baixo.

Alguns estudos recentes apontam como a desigualdade educacional ficou mais evidente durante o ERE. Oliveira, Silva e Silva (2020) buscaram compreender os desafios e aprendizados vivenciados por professores da Educação Básica, em tempo de COVID-19, através de rodas de conversa on-line com doze docentes ativos na Educação Básica. Os relatos mostraram que as dificuldades dos estudantes para acompanhar as aulas remotas estão ligadas à falta de acesso a uma rede wi-fi de qualidade e de equipamentos adequados, principalmente para alunos de baixa condição socioeconômica.

Além disso, Gonçalves, Ferreira e Tenório (2021), realizaram uma pesquisa sobre a formação continuada com onze professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto. Os resultados evidenciaram que as condições financeiras das famílias implicam diretamente as condições de aprendizagem das crianças, principalmente pela falta de equipamentos eletrônicos adequados e exclusivos para o uso durante as aulas remotas. De acordo com os relatos, os pais possuem apenas um celular e o utilizam não apenas para uso pessoal, mas também para o trabalho e ainda precisam dividir com os filhos. As autoras também destacaram que o material de apoio pedagógico que, para alguns, foi enviado via WhatsApp ou por e-mail dificultou ainda mais o acesso de quem não podia imprimir as tarefas. Essa falta de recursos nos mostra como foi precário o acesso à educação durante o ERE.

Sanchotene *et al.* (2020), em uma pesquisa quali-quantitativa com 121 docentes do ensino fundamental, buscaram identificar as competências digitais dos professores e a influência das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) durante o ensino remoto, na pandemia da COVID-19. O estudo revelou que, durante o isolamento social, apenas uma parte dos professores conseguiu ministrar suas aulas remotamente, como previsto. Esse dado demonstra os possíveis prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes no período do ensino remoto, causado pelo isolamento social. Quanto aos recursos utilizados para o processo de ensino-aprendizagem, em sua maioria, foi utilizado o material impresso (84,3%) como principal ferramenta apontada pelos professores, seguido do WhatsApp (40,5%). Esses resultados demonstram que a própria escola não estava preparada para o ensino remoto.

Os estudos mostram, em linhas gerais, a falta de acesso dos educandos às aulas remotas, além disso, apontam para a limitação de recursos para ofertar as atividades, limitando-se em sua maioria ao WhatsApp e às atividades impressas. Assim, fica evidente a precarização causada pelo ERE, alargando a desigualdade educacional do país.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Delineamento da pesquisa**

Este foi um estudo qualitativo com abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002, 2010). Ademais, assume-se como delineamento de pesquisa o estudo de caso, que, segundo Yin (2001), visa à investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, possibilitando um aprofundamento científico sobre o objeto de pesquisa. Destaca-se ainda que a pesquisa segue a perspectiva epistemológica vygotskyana.

Para este trabalho de conclusão de curso, foi feito um recorte da pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC Cota 2021-2022) intitulada *Concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto do ensino remoto*. Destaca-se que esta pesquisa passou por aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, foi aprovada e obteve o Parecer Consubstanciado nº 4.034.451.

### **3.2 Construção dos dados**

A construção de dados foi realizada a partir de dois instrumentos: (a) formulário do Google Forms na primeira fase, composto por 15 itens, sendo 5 itens no tópico dados de identificação do participante, 9 itens no tópico dos dados profissionais, e o último tópico com um item destinado ao registro de um relato de experiência do professor sobre a aprendizagem das crianças; (b) o outro instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de aprofundar o relato de experiência registrado pelas professoras no Google Forms, composto por 4 perguntas flexíveis, que poderiam se desdobrar em mais perguntas a partir da colocação da participante. Em seguida, foi enviado um convite para a entrevista, que foi realizada pelo Google Meet, com duração de cerca de 40 minutos.

### **3.3 Participante da pesquisa**

Através do formulário disponível do Google Forms, foi possível obter os dados sociodemográficos da professora e o relato sobre a experiência quanto à aprendizagem das crianças no período de pandemia. Além disso, a participante optou pela participação ou não na entrevista individual para aprofundamento da pesquisa. Participou desta pesquisa a professora Ana Paula (nome fictício para a privacidade da participante), 40 anos, do sexo feminino. Atua em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, na rede pública municipal de Campina Grande, com vínculo de contrato com a prefeitura do município. A participante possui formação plena em Pedagogia, sem especialização na área da educação.

Quanto ao relato de experiência sobre a aprendizagem das crianças durante o ERE, a docente ressaltou que inúmeros fatores prejudicaram o aprendizado durante a pandemia, como: falta de incentivo; falta de recursos tecnológicos; dificuldade de memorização e atenção; dificuldade de adaptação à nova realidade. Além disso, ela destaca que o maior desafio foi alcançar todos os alunos, gerando ainda mais evasão escolar.

### **3.4 Análise temática**

Para a análise do relato da professora do ensino fundamental anos iniciais, foram escolhidas duas temáticas capazes de alcançar as relações entre os objetivos da pesquisa e as questões relacionadas à experiência da professora em contexto do ensino remoto emergencial, a saber: (i) as estratégias de aprendizagem; e (ii) os desafios enfrentados no ERE.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 Estratégias de aprendizagem**

O primeiro tema discutido está relacionado à prática pedagógica da professora do 3º ano do ensino fundamental anos iniciais e às suas estratégias para alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos no contexto do ensino remoto emergencial, tendo em vista que esse cenário durou quase 2 anos, sendo necessário adaptar-se à nova realidade educacional.

A professora Ana Paula relatou que, em 2021, sua turma era de 3º ano, porém o nível de aprendizagem não era correspondente, devido às dificuldades que os alunos apresentaram,

foi então necessário retomar os conteúdos do 2º ano. Ela ainda destacou sua estratégia para diminuir os impactos do ano anterior: “Eu sempre coloco a ludicidade junto, mesmo que seja no fundamental, eu sempre estava trazendo a ludicidade e trazendo a realidade dos alunos”. Além disso, utilizou alguns recursos para desenvolver suas aulas: “No começo, a gente mandava vídeos gravados. A gente fez o WhatsApp e mandava os vídeos com as aulas [...] depois mandava para o grupo para eles assistirem à aula e a atividade para eles responderem”. A professora precisou adequar sua prática às aulas remotas e se planejou de acordo com a realidade da turma, elaborando materiais voltados para a alfabetização. Nesse sentido, ela afirma:

Quando eu ia fazer um planejamento, sempre pensava naqueles alunos que têm mais dificuldade de aprender, aqueles que têm um déficit maior de conteúdo. Tudo o que eu fazia, pensava em alfabetizar, mesmo que eu tivesse que passar o conteúdo, a grade curricular que tem de cada série, mas eu sempre trazia uma atividade de alfabetização, porque muitas crianças chegaram em 2021, para a gente, com o ano perdido, eles não sabiam de nada. Fiz uma apostila de alfabetização, fora os livros que a escola disponibiliza. Eu gravava as aulas de alfabetização e entregava para as crianças que não conseguiam ler na sala. Mandava para eles revisarem o vídeo gravado sobre a aula e a apostila era justamente para essas crianças que não foram alcançadas na alfabetização, que não estavam alfabetizadas.

A docente aponta para a importância de uma prática pedagógica planejada de acordo com a realidade da criança. Desse modo, é necessário que o professor conheça o aluno e suas especificidades, para que consiga, através da mediação, conduzir o sujeito à aprendizagem. Ademais, o professor, como mediador, precisa buscar formas de estimular e impulsionar o ensino, tornando-o mais atrativo, para levar o aluno ao caminho da aprendizagem (MIRANDA, 2005). Porém os professores encontraram algumas limitações ligadas ao uso das ferramentas tecnológicas, sendo necessário se encaixar também na realidade do educando. Dessa forma, em alguns casos, as aulas ficaram limitadas ao uso do WhatsApp, tornando-o indispensável durante o ERE (SANCHOTENE *et al.*, 2020).

Além disso, a professora ressaltou que o seu trabalho precisou ser voltado para a alfabetização, pois naquele momento foi sua principal preocupação: “Crianças que não sabiam ler no 3º ano, mas a gente sabe que, a partir do 2º ano, de acordo com a BNCC, eles já precisam saber ler. Eles não sabiam ler, não sabiam formar frases, pequenos textos [...]”. Então, apesar de os documentos apresentarem o que é considerado ideal para cada ano, fica claro que, durante as aulas remotas, essas expectativas não foram atingidas. A participante ainda complementa:

Vai demorar muito para a gente conseguir colocar esse conteúdo todo neles, esse déficit vai demorar anos para se recuperar. Quando voltaram às aulas, eu procurei entrar nessa área da alfabetização, porque no meu pensamento e na minha prática, eu penso “se a criança souber ler e escrever, ela vai conseguir as outras coisas”. A criança escrever aquilo que ela não entende ou ela ler e não entender é só uma cópia, e eu ficava preocupada com isso.

O desenvolvimento cognitivo do sujeito ocorre quando ele internaliza suas interações com o ambiente e com o outro, desse modo, a escola é o espaço que garante o convívio com outras pessoas, e através da mediação ocorrem influências culturais capazes de promover a aprendizagem (SFORNI, 2008). De acordo com Miranda (2005), na maioria das vezes, é na escola que ocorre o processo de letramento, a partir do desenvolvimento de instrumentos para interagir com a linguagem. “O processo de alfabetização é o domínio gradativo desse sistema, cabendo à escola propor situações formais de aprendizagem, por meio das quais as noções prévias serão sistematizadas e reelaboradas à luz da mediação do professor” (SFORNI, 2008, p. 27).

Nesse sentido, o ERE trouxe fragilidades à prática de ensino, além de prejuízos significativos no processo de alfabetização, o que gerou atraso na aprendizagem das crianças, pois, durante as aulas remotas, esse espaço ficou limitado ou até mesmo ausente para algumas crianças, já que a sala de aula tornou-se um ambiente virtual, a que nem todos tinham acesso. Assim, alguns alunos apresentaram dificuldades em acompanhar as aulas remotas, principalmente pela falta de recursos tecnológicos (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

A pandemia trouxe inúmeras limitações para a prática do professor, e uma delas diz respeito à interação com as crianças, que ocorreu apenas através das ferramentas digitais. Ana Paula, a participante, aponta que foram poucas as possibilidades de interação com a turma: “Durante o período remoto, foi tudo só pelo Meet”. Porém ela buscava utilizar outros recursos durante a aula pelo Google Meet e buscava acompanhar as atividades realizadas: “[...] Utilizava slides, eles tiravam foto da atividade no caderno e mandavam para mim ou pelo Google Forms, enviavam resposta por lá mesmo”. Apesar das restrições, a professora relata que as próprias crianças buscaram meios de socializar, e ela, como mediadora, contribuiu para que isso fosse possível:

Eu colocava o intervalo ainda no Meet. O intervalo era de 10 min, e eu colocava música para eles ficarem dançando, eles perguntavam: “Tia, vai ter intervalo” e lanchavam em frente à câmera, porque eles queriam estar numa escola. Eles ligavam a câmera, e eu falava: “Gente, quando vocês forem lanchar, podem desligar a câmera”. Eles falavam: “Não, tia! Olha, o meu lanche é isso, hoje”. Eles queriam o contato juntos.

Dessa forma, a relação do indivíduo com o mundo físico e social ocorre através da mediação, que, nesse caso, se deu pelo uso das ferramentas tecnológicas, que possibilitaram o contato entre alunos e professores para a continuidade das atividades. Ademais, o sujeito não aprende apenas com o educador, pois, na perspectiva da teoria sociocultural de Vygotsky, a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que relações colaborativas entre alunos devem ocorrer, por isso, o professor deve promover espaços de interação entre as crianças (MIRANDA, 2005; VYGOTSKY, 2008).

O relato da professora Ana Paula demonstra que, apesar das limitações do ERE, a professora buscou executar seu trabalho através de estratégias para alfabetizar, manter o contato com seus alunos e possibilitar a aprendizagem durante esse período. Por outro lado, apesar dos esforços para dar continuidade à sua prática pedagógica, ficou evidente que foi um processo desafiador para os alunos e para a educadora, ocasionando perdas educacionais significativas.

#### **4.2 Os desafios enfrentados no ERE**

A ausência das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19, com a chegada inesperada do ERE, acarretou inúmeros desafios para os professores, principalmente nas escolas das redes públicas brasileiras. Por mais que as TIDIC já fizessem parte do cotidiano de uma parcela da população, não era uma realidade presente na prática pedagógica da maioria dos professores da educação básica. Os alunos também vivenciaram essa nova realidade de forma desafiadora. Dessa forma, buscamos trazer os desafios mais pertinentes no período, de acordo com o relato da professora Ana Paula.

A participante aponta que o ERE ocorreu em um tempo menor de aula e sem a presença de todos: “A gente tentou aproveitar ao máximo o pequeno tempo que a gente tinha assim remoto, falando com os alunos no Meet, mas nem todos foram alcançados, a maioria não foi alcançada”. Ela ainda justifica a ausência das crianças:

Como é escola pública, muitas crianças não têm condições de ter um celular, computador em casa e muitos nem internet têm. [...] Outros pegavam as atividades na escola, porém não faziam. Não tinha retorno. Foi um grande desafio para todos os professores, inclusive para mim.

A professora ressalta a falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos para acesso ao ERE, enfatizando uma problemática enfrentada pela maioria dos estudantes da rede pública de ensino. Além disso, ela destaca que as atividades eram retiradas na escola, porém não havia um retorno das atividades realizadas. Esses dois pontos nos mostram que não foi apenas a ausência de aparelhos tecnológicos que dificultou o ensino remoto, mas também a falta de apoio para realizar e acompanhar as aulas em casa. O desafio de acompanhar os alunos durante o ERE ficou unicamente sob responsabilidade do professor e, segundo Sanchotene *et al.* (2020), apenas uma parcela dos educadores conseguiu atender essa demanda.

Além disso, a falta de acesso aos recursos tecnológicos trouxe o desafio de entrar em contato com os familiares das crianças, sendo necessário realizar a busca ativa nas casas. Ana Paula afirma:

O mais desafiador foi a falta de contato com as famílias no começo. Para a gente localizar eles foi bem difícil, cerca de mês. Porque é assim, quando eles fazem a matrícula na escola, eles colocam lá o número, só que muitos pais perdem o número e não voltam para escola para atualizar [...]. A gente perdeu muita criança por conta disso, porque a gente não tinha contato.

A educadora colocou a falta de contato com os seus alunos como o maior desafio enfrentado durante o ERE, o que, de fato, deve ser visto como uma problemática, já que a comunicação é fundamental para a prática do professor, mesmo que mediada através de ferramentas digitais. Nesse caso, foram utilizadas como instrumento durante o ensino remoto. De acordo com a teoria vygotskyana, o instrumento é condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. Desse modo, a ausência desses recursos distanciou o aluno da aprendizagem, alargando ainda mais a desigualdade educacional já presente nas escolas públicas.

Ademais, não foi apenas o aluno que enfrentou dificuldades com a falta de recursos tecnológicos. Ana Paula mostra também a realidade do professor nesse processo:

Muitos professores tiveram que comprar material, celular novo, porque tinha professor também que não tinha condição de ter um celular mais moderno, para caber todas as atividades que as crianças mandavam. Eu mesma fui uma, pois meu celular não era moderno assim, não tinha muita memória. Então quando eu gravava os vídeos, ficava pesado demais; e quando eles mandavam as atividades, não conseguia abrir, porque não tinha espaço. Foram muitas intervenções.

A falta de equipamentos para os professores reitera a precariedade das escolas públicas, além de revelar o abandono que os professores sofreram durante a pandemia. Ana Paula afirmou que “não teve aquela atenção, a gente usava nossa internet, nossos computadores, tudo foi o professor. O professor correu atrás, a rede não correu”. Esse relato nos mostra que as escolas estavam completamente despreparadas para atender às novas demandas dos estudantes e professores. Para Rondini, Pedro e Duarte (2020), torna-se necessário não apenas o investimento em equipamentos tecnológicos, como também em formações continuadas capazes de auxiliar os professores com o uso das novas tecnologias.

Sendo assim, os desafios enfrentados no ERE trouxeram ainda mais fragilidade ao ensino público, principalmente por permitirem um crescimento de evasão escolar, tendo em vista que uma parcela expressiva de alunos não conseguiu acompanhar as aulas remotas, seja por falta de aparelhos (celular, tablet, computador) ou por falta de apoio para realizar as atividades em casa, devido ao baixo nível escolaridade dos responsáveis.

Ademais, o ensino remoto trouxe à tona o despreparo das escolas no uso das novas tecnologias, principalmente pela falta de aparelhos para uso dos professores. Todo esse cenário nos leva a muitas perdas na educação, contribuindo para o crescimento da desigualdade educacional. Porém, apesar das dificuldades e dos desafios, o relato da professora Ana Paula evidencia seus esforços em manter o vínculo com os alunos, para dar continuidade às atividades escolares durante o ensino remoto.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os objetivos desta pesquisa, constatamos que, apesar das limitações do ERE, a professora buscou estratégias para alfabetizar seus alunos, que chegaram ao 3º ano do ensino fundamental com dificuldades não só na leitura, como também na escrita. Desse modo, a docente elaborou materiais, como apostilas e vídeos sobre alfabetização, com o objetivo de alcançar essas crianças, ressaltando a importância de uma prática pedagógica planejada de acordo com a realidade do aluno, além de recorrer à ludicidade ao realizar suas aulas.

Porém a pandemia trouxe algumas limitações para a docência, tendo em vista que a interação entre o aluno-professor e o aluno-aluno é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem. O contato ficou limitado e ocorreu apenas através das ferramentas digitais. Outro desafio está relacionado à falta de acesso aos recursos tecnológicos necessários para acompanhar o ERE, devido à realidade socioeconômica dos estudantes e das famílias, enfatizando uma problemática enfrentada pela maioria dos alunos da rede pública de ensino.

Desse modo, a falta desses recursos distanciou o aluno das atividades escolares e alargou ainda mais a desigualdade educacional, que já era presente nas escolas públicas. Além disso, os professores também enfrentaram esse desafio da falta de equipamentos adequados para as demandas do ensino remoto. Todavia, os resultados nos mostram que, apesar de todos os desafios enfrentados, a professora criou estratégias para trabalhar em sua nova realidade e buscou meios de alcançar todos os alunos, mesmo não sendo possível, pois a falta de recursos tecnológicos tornou-se uma barreira excludente diante do ensino remoto.

Percebemos que, em nossa pesquisa, encontramos alguns resultados que se assemelham aos outros trabalhos citados, confirmando a fragilidade do ERE e as dificuldades enfrentadas por professores e alunos. Porém, em nossos resultados, foi possível constatar que, mesmo em meio a tantos desafios, a professora procurou meios para atender as necessidades dos alunos e realizou a busca dos educandos que não tiveram acesso às aulas remotas, mesmo que seu trabalho tenha ocorrido de forma precária, devido à falta de materiais e sem apoio para adquirir os recursos tecnológicos apropriados e necessários para o ERE. Diante disso, esperamos que esta temática aprofunde reflexões sobre a precariedade do trabalho do professor nesse cenário do ensino remoto.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARROYO, Miguel González. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez.2010.

BASSO, Cíntia Maria. Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores. **Linguagens & Cidadania**, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria. nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FERREIRA, Lara; CALIXTO, Vitória. Desigualdade educacional no Brasil é agravada pela pandemia. **Lamparina**, 24 ago. 2021. Disponível em: <https://sites.ufop.br/lamparina/blog/desigualdade-educacional-no-brasil-%C3%A9-agravada-pela-pandemia#:~:text=A%20desigualdade%20educacional%20no%20Brasil,para%20o%20ensino%20p%C3%ABablico%20>. Acesso em: 13 nov. 2022.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; TENÓRIO, Darlene Correia. A Prática pedagógica como espaço de formação continuada de professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 40, p. 186-196, 2021.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. PNAD Contínua TIC 2019: a internet chega a 82,7% dos domicílios do país. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MELO, Janaína Farias; SILVA, Galeara Matos De França; BOMFIM, Áurea Da Cruz; SOUSA, Isabele Siqueira; FARIAS JÚNIOR, Lindolfo Ramalho. (2020). Teoria histórico-cultural-contribuições para a prática psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, 37(114), 353-365.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1-21, 2020.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**. n. 13, p. 7-28, 2005.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em estudo**, v. 16, p. 613-622, 2011.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SANCHOTENE, Ismael Jung; ILHA, Phillip Vilanova; RUPPENTHAL, Raquel; ENGERS, Patrícia Becker. Competências digitais docentes e o processo de ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação. Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole *et al.* (org.). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## APÊNDICE A – Formulário do Google Forms

PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - PIBIC (2021/2022)  
**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO**





### CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

A educação, assim como todas as outras áreas, sofreu para se adaptar a essa nova realidade. Nessa perspectiva, este projeto se configura como uma atividade de pesquisa, explorando uma das nuances dessa relação pandemia da COVID 19, isolamento social e práticas educacionais não presenciais com professores da rede municipal de Campina Grande/PB. que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Os questionamentos giram em torno do desenvolvimento e aprendizagem das crianças que estão na escolarização inicial do ensino fundamental em relação a esse processo pedagógico não presencial. Nesse sentido, convidamos você, professor (a) do ensino fundamental (anos iniciais) à participar da nossa pesquisa.

 [praticaspedagogicaspibic@gmail.com](mailto:praticaspedagogicaspibic@gmail.com)  
 (não compartilhado) [Alternar conta](#)



**\*Obrigatório**

**IDADE: \***

Sua resposta

**E-MAIL:**

Sua resposta

**GÊNERO: \***

FEMININO

MASCULINO

OUTRO

**TELEFONE:**

Sua resposta

**TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: \***

Sua resposta

**VÍNCULO EMPREGATÍCIO: \***

CONCURSADO

CONTRATADO

**ANO ESCOLAR QUE LECIONA: \***

FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO): \*

Sua resposta

POSSUI ALGUMA PÓS-GRADUAÇÃO? \*

- SIM  
 NÃO

SE SIM, ASSINALE ABAIXO. PODE ASSINALAR MAIS DE UMA OPÇÃO, CASO SEJA NECESSÁRIO.

- ESPECIALIZAÇÃO  
 MESTRADO  
 DOUTORADO  
 Outro:

CASO POSSUA ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO (CURSOS DE FORMAÇÃO OFERTADA PELO TRABALHO), INFORME ABAIXO OS TEMAS/TÍTULOS TRABALHADOS NESSES ENCONTROS DE FORMAÇÃO.

Sua resposta

REALIZOU ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM \*  
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO (TDIC'S) NO PERÍODO DA  
PANDEMIA?

- SIM  
 NÃO



QUAIS DAS TDIC'S ABAIXO RELACIONADAS \*  
VOCÊ UTILIZOU DURANTE O ENSINO REMOTO?

- SMARTPHONE  
 COMPUTADOR  
 TABLET  
 INTERNET  
 LIVROS OU REVISTAS DIGITAIS  
 E-MAIL  
 WHATSAPP  
 GOOGLE SALA DE AULA  
 DADOS MÓEVIS  
 WI-FI  
 PLATAFORMAS DIGITAIS  
 Outro:

RELATE, DO MODO MAIS COMPLETO QUE PUDER, \*  
A SUA EXPERIÊNCIA QUANTO A APRENDIZAGEM  
DAS CRIANÇAS NESSE PERÍODO DE PANDEMIA:

Sua resposta

GOSTARÍAMOS DE SABER SE VOCÊ ACEITA \*  
PARTICIPAR DE UMA ENTREVISTA INDIVIDUAL  
PARA APROFUNDARMOS ALGUMAS QUESTÕES  
CONTIDAS NESSE FORMULÁRIO:

- SIM  
 NÃO

## APÊNDICE B – Convite para participar da entrevista

### CONVITE PARA O ENCONTRO INDIVIDUAL

#### Convite

Data:  
Horário:  
Link da sala:

Aprofundamento do relato de experiência colhido no Google Forms.  
Aprofundar a experiência do ensino remoto

Roteiro da conversa:  
1-compreender como tem sido o processo de escolarização das crianças no contexto do ensino remoto relacionadas aos aspectos pedagógicos e contextuais no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos por conta da pandemia;  
2- Analisar os dados produzidos tanto nos relatos de experiências como os encontros individuais, a fim de sumarizar os elementos destacados pelos professores.

Nosso E-mail para contato: [praticaspedagogicaspibic@gmail.com](mailto:praticaspedagogicaspibic@gmail.com)

 [praticaspedagogicaspibic@gmail.com](mailto:praticaspedagogicaspibic@gmail.com) (não compartilhado) 

Nome: \*

Sua resposta

Permite que o encontro seja gravado: ( ) sim ( ) não \*

Sim

Não

Preferência do encontro \*

Virtual (ZOOM Cloud Meetings)

Presencial (A combinar)

Caso seja presencial, local sugerido pelo participante:

Sua resposta

### **APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada**

- Com base na sua experiência pedagógica de sala de aula, como se deu a escolarização da sua turma durante o ensino remoto?
- Quais aspectos do processo de ensino aprendizagem no contexto remoto você considera mais desafiadores?
- Em termos educacionais, qual a sua concepção acerca do ensino remoto no processo de aprendizagem da sua turma, considerando os aspectos intra e extraescolares? (Não só a educação escolar, a educação no geral)
- Em termos de prática de ensino durante o ensino remoto, como foi realizado seu trabalho pedagógico?

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado,

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: *Concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto do ensino remoto*, sob a responsabilidade de **Ingedy Delana Pereira de Oliveira** e da orientadora **Fabíola Mônica da Silva Gonçalves**, de forma totalmente voluntária.

**Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a sua finalidade e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.**

A referida pesquisa busca investigar as concepções e as práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campina Grande no contexto do ensino remoto. Pretende-se, então, (i) conhecer, a partir de relatos de experiências dos professores, como tem sido o processo de escolarização das crianças no contexto do ensino remoto; (ii) realizar encontros individuais com quatro professores que se disponibilizarem a discutir os seus respectivos relatos de experiências, com vistas a aprofundar questões citadas no material escrito, relacionadas aos aspectos pedagógicos e contextuais no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos por conta da pandemia; e (iii) analisar os dados produzidos tanto nos relatos de experiências como nos encontros individuais, a fim de sumarizar os elementos destacados pelos professores.

**Apenas com sua autorização, realizaremos a coleta dos dados.** Esse TCLE segue as normas estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, por meio do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dispõe sobre “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual”.

Sua participação no referido estudo será no sentido **decolaborar com uma conversa remota, com duração média de 40 minutos, em que será abordado de acordo com a resposta do participante no questionário no Google Forms.**

**Você foi avisado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como:** contribuir para o avanço das discussões sobre as práticas pedagógicas durante a pandemia, no município de Campina Grande-PB. Além disso, as discussões geradas podem estimular colaborações importantes acerca do processo de formação continuada. Em contribuições posteriores, a divulgação científica dos resultados pode contribuir para estudos do momento atípico que estamos vivenciando.

**Por outro lado, você recebeu os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, os riscos que envolvem esta pesquisa estão relacionados a** possíveis desconfortos físicos e psicológicos causados em situações de entrevistas remotas. Para mitigar possíveis desconfortos psicológicos, o participante será orientado, de forma clara e acessível, sobre seus direitos como participante. Para a entrevista remota, o pesquisador oferecerá um espaço virtual diante da disponibilidade do participante. Garantirá, também, um ambiente reservado com equipamentos adequados para que a entrevista virtual seja feita com o mínimo de

interferências externas para assegurar um maior conforto, o sigilo das informações e a idoneidade do processo.

**O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.** O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não terá nenhuma despesa para sua participação nessa pesquisa. Se você sofrer algum dano decorrente desta pesquisa, você tem direito a solicitar indenização.

Ao pesquisador, caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, cujos resultados poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.).

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com **Ingledy Delana Pereira de Oliveira, através dos telefones (83) 99856-6651 ou através do e-mail: [ingledy.oliveira@aluno.uepb.edu.br](mailto:ingledy.oliveira@aluno.uepb.edu.br) ou [praticaspedagogicaspibic@gmail.com](mailto:praticaspedagogicaspibic@gmail.com).** Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, Telefone (83) 3315 3373, e-mail: [cep@uepb.edu.br](mailto:cep@uepb.edu.br).

### **CONSENTIMENTO**

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa *Concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto do ensino remoto* e ter lido e/ou escutado os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade.

Logo abaixo estão disponíveis os ícones para você concordar ou não concordar em participar desta pesquisa, além do link para você baixar a cópia deste documento, que também poderá ser enviado ao seu e-mail. Ao final, clique em “Enviar” para que o documento seja emitido. Caso o aceite seja emitido por áudio, este documento também será encaminhado, juntamente com o arquivo de áudio.

---

**Assinatura do Participante (quando possível)**

*Ingledy Delana Pereira de Oliveira*

---

**Assinatura do Pesquisador (quando possível)**

## APÊNDICE E – Termo de Autorização para Gravação de Voz

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada *concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto do ensino remotopoderá* trazer e entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores **Inglydy Delana Pereira de Oliveira e Fabíola Mônica da Silva Gonçalves** a realizarem a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (Fabíola Mônica da Silva Gonçalves), e após esse período, serão destruídos; e
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

**Logo abaixo estão disponíveis os ícones para você concordar ou não concordar em participar desta pesquisa, além do link para você baixar a cópia deste documento, que também poderá ser enviado ao seu e-mail. Ao final, clique em “Enviar” para que o documento seja emitido. Caso o aceite seja emitido por áudio, este documento também será encaminhado, juntamente com o arquivo de áudio.**

---

Assinatura do Participante (quando possível)

*Inglydy Delana Pereira de Oliveira*

---

Assinatura do Pesquisador (quando possível)

## AGRADECIMENTOS

Esses últimos anos foram cheios de desafios, mas também de boas surpresas, que me impulsionaram ao fim desse ciclo. E como “sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que sonho junto é realidade”, para tornar esse sonho real, contei com o apoio de algumas pessoas, e a elas devo meus agradecimentos.

À minha mãe (*in memoriam*), que sempre acreditou em mim e me fez perceber, através de seu próprio exemplo de vida, que a educação é capaz de promover transformações. Mesmo não estando mais presente fisicamente, ela também faz parte desse momento e de toda a minha história.

À minha irmã Thais Pereira, que sempre esteve ao meu lado, vibrando e me apoiando em cada conquista. Ela, que não é apenas uma irmã, mas também uma amiga e, às vezes, professora, em quem eu me inspiro e procuro me espelhar, principalmente por demonstrar tanto amor pelo ensino e pela vida.

Ao meu sobrinho Bernardo, que me motivou a escolher a área da educação e, com sua inteligência, me despertou ainda mais a curiosidade sobre a infância.

Ao meu companheiro, melhor amigo e amor, José Luan, que acompanhou boa parte dessa trajetória e me deu todo o suporte necessário para chegar até o fim. Ele foi o meu abraço em cada momento de tristeza e de alegria.

Às minhas amigas Yasmin Oliveira e Mariana Eugênia, por cada momento partilhado, pelas risadas e choros compartilhados e pelo companheirismo durante esse percurso. Sou muito grata por levar daqui boas amizades.

Em especial, À minha orientadora, Fabíola Mônica, que me guiou durante todo esse trabalho e durante os 2 anos de PIBIC, sendo firme quando necessário e me acolhendo nos momentos de desespero. Foram 2 anos ao seu lado, realizando pesquisa, extensão e publicações. Sou grata por cada momento juntas e por ter feito parte da minha formação de maneira tão importante e bonita.

Aos meus professores e colegas do curso, que fizeram parte dessa trajetória, contribuindo de forma muito significativa para a minha formação. Não posso deixar de agradecer também a Maria do Rosário e Nelsânia, que aceitaram participar da banca. Essas duas professoras marcaram muito a minha vida acadêmica e me fizeram acreditar que educar é um ato de amor. Nelsânia despertou ainda mais a minha curiosidade e admiração por Paulo Freire e a educação popular. Maria do Rosário procurou conhecer um pouco mais sobre a história de cada educando, através do “Baú das recordações”, mostrando que a prática do professor precisa, antes de tudo, ser humanizada.

Por fim, e talvez o mais importante, meus agradecimentos a Maria Tereza, minha menina, que nem chegou ainda, mas já vem me tornando uma pessoa mais forte. Agradeço a ela por cada chutinho enquanto escrevo estas palavras, fazendo-me lembrar que essa formação é por mim, mas também por quem já se foi e por quem ainda vai chegar. Que ela tenha uma infância baseada no respeito, no carinho e no amor. E que eu seja capaz de guiá-la em bons caminhos!